

BAYREUTHER BEITRÄGE ZUR GLOTTODIDAKTIK

BAYREUTH CONTRIBUTIONS TO GLOTTODIDACTICS

Udo O. H. Jung (Hrsg.)

Band 2



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Udo O. H. Jung (Hrsg.)

**PRAKTISCHE
HANDREICHUNG FÜR
FREMDSPRACHEN-
LEHRER**

In Zusammenarbeit mit Heidrun Jung

5., durchgesehene Auflage



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

INHALTSVERZEICHNIS

I. GRUNDLAGEN EINES PROFESSIONELLEN FREMD- SPRACHENUNTERRICHTS

Eynar Leupold	1	Astrid Ronke	105
<i>Das Lehrwerk im Fremdsprachen- unterricht: Ein viel diskutiertes Medium</i>		<i>Dramapädagogische Übungen und Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht</i>	
Julius Redling	10	Gabriele Blell	112
<i>Textart-Orientierung bei informativen Buch- und Internet-Texten</i>		<i>Musik im Fremdsprachenunterricht und die Entwicklung von 'Audio Literacy'</i>	
Liesel Hermes	16	Jobst-H. Homeier	119
<i>Lektüren / Simplified Readers</i>		<i>'English meets history': Ein fächerübergreifendes Projekt zur Friedenserziehung</i>	
Peter Nübold	23	Jens Bahns	125
<i>Zur Ermittlung von Textschwierigkeit</i>		<i>Hörverstehen – Hält die Praxis, was die Theorie verspricht?</i>	
Gert Solmecke	29	Burkhard Dretzke	132
<i>Arbeitsanweisungen in Lehrwerken</i>		<i>Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht</i>	
Albert Raasch	34	Angela Hahn	140
<i>Das Sprachenlernen und das soziale Feld des Fremdsprachenunterrichts</i>		<i>Korrektive Phonetik: Ausspracheunterricht „Revisited“</i>	
• Christian Wunsch	41	Madeline Lutjeharms	145
<i>Binnendifferenzierung</i>		<i>Zum Erwerb fremdsprachiger Lesefertigkeiten</i>	
Christian Holzmann	47	Heinz-Otto Hohmann	152
<i>Rapport im Fremdsprachenunterricht: Ein Annäherungsversuch</i>		<i>Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht</i>	
Willis Edmondson	51	Rita Kupetz	159
<i>Konversationsanalyse und Lehrerver- halten im Fremdsprachenunterricht</i>		<i>Schreiben im kommunikativ orien- tierten Fremdsprachenunterricht</i>	
Bernd Voss	57	Frank G. Königs	167
<i>Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht</i>		<i>Ein 'altes' Thema bleibt aktuell: Theoretische Erwägungen und prak- tische Anregungen zum Übersetzen im Fremdsprachenunterricht</i>	
• Karin Kleppin	64	Karlfried Knapp	175
<i>Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht</i>		<i>Dolmetschen im Fremdsprachenunterricht</i>	
Gert Solmecke	70	Inez De Florio-Hansen	180
<i>Missverständnisse vermeiden: Arbeits- anweisungen im Fremdsprachenunter- richt</i>		<i>Fremdsprachenlernende zu Wort kom- men lassen oder Wortschatzarbeit: aktiv, individuell und interaktiv</i>	
Werner Beile	74	Jens Bahns	188
<i>Üben und Übungsformen</i>		<i>Das Lernerwörterbuch – mehr als nur ein Nachschlagewerk</i>	
Armin Volkmar Wernsing	81	Claus Gnutzmann	196
<i>Kreative Aufgaben</i>		<i>Fachsprachen und fachbezogener Fremdsprachenunterricht</i>	
Jürgen Baumann	85	• Herwig Wulf	204
<i>Freiarbeit im Fremdsprachenunterricht</i>		<i>Rezeptiv: Ein Rezept für den Grammatikunterricht?</i>	
Almut Küppers	90	Werner Kieweg	211
<i>Diktate, diktieren und Diktiertes bearbeiten</i>		<i>Signalgrammatik – Wem hilft sie wirklich?</i>	
Sabine Jentges	94	Johann Aßbeck	216
<i>Sprachlernspiele: Mit Spielen Sprachen lernen</i>		<i>Über die Funktion von Hausaufgaben</i>	
Bernard Dufeu	99		
<i>Rollenspiel und Dramaturgie im Fremdsprachenunterricht</i>			

Rüdiger Grotjahn
Prüfen – Testen – Bewerten

II. MEDIEN IM FREMD- SPRACHENUNTERRICHT

Udo O.H. Jung	231
<i>Was der Fremdsprachenunterricht von den Medien erwarten darf</i>	
Udo O.H. Jung	235
<i>Vom Nutzen der Printmedien</i>	
Udo O.H. Jung	240
<i>Massenmedien: Briefmarken und Plakate</i>	
Udo O.H. Jung	245
<i>Audio- und Videoplayer: Zum Einsatz von Produktmedien</i>	
Udo O.H. Jung	256
<i>Tafel, Arbeitsprojektor, Telefon: Leer- und Transportmedien</i>	
Udo O.H. Jung	277
<i>Die Prozessmedien: Rundfunk, Fernsehen, Videotext</i>	
Udo O.H. Jung	281
<i>Was Speichermedien für den Fremdsprachenunterricht leisten</i>	
Udo O.H. Jung	285
<i>Interaktionsmedium Computer: Gestern, heute, morgen</i>	
Kurt Kohn	286
<i>Blended language learning: Potential und Herausforderung</i>	
Volker Hegelheimer & Markus Knierim	293
<i>Das World Wide Web im Fremdsprachenunterricht</i>	
Peter Nübold	299
<i>Vom Sprachlabor zum Multimedia- Sprachlabor</i>	
Helmut Brammerts	304
<i>Lernen im Tandem – auch auf Distanz</i>	
Günter Burger	308
<i>Das Internet als Quelle für Hörtexte: Webradio, Audio-on-Demand, Podcasting</i>	
Klaus Peters	312
<i>Zum Einsatz von Powerpoint im Fremdsprachenunterricht</i>	
Armin Volkmar Wernsing	317
<i>Schreiben für eine internationale Schülerzeitung</i>	
Dirk Siepmann	321
<i>Was der Fremdsprachenunterricht von der Korpuslinguistik erwarten darf</i>	

221	Sabine Braun & Angela Chambers	330
	<i>Elektronische Korpora als Ressource für den Fremdsprachenunterricht</i>	

III. BEZUGSFELDER EINES PROFESSIO- NELLEN FREMDSPRACHENUNTER- RICHTS

231	Michael Bludau	339
235	<i>Was braucht ein Lehrer fremder Sprachen?</i>	
240	O. Ulrich R. Nehm	346
	<i>Der Lerner: Das unbekannte Wesen?</i>	
245	Marcus Reinfried	349
	<i>Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht</i>	
256	Manfred Raupach	356
	<i>Müssen Schüler das Lernen lernen?</i>	
	Peter Bimmel	362
277	<i>Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns</i>	
	Sigrid Luchtenberg	370
	<i>Language Awareness</i>	
281	Franz-Joseph Meißner	374
	<i>Lernberatung</i>	
285	Terry Lamb & Sabine Little	381
	<i>Identitätsbildung im Fremdsprachenunterricht</i>	
	Petra Burmeister	385
286	<i>Frühbeginnende Immersion</i>	
	Heribert Rück	392
	<i>Fremdsprachenfrüherwerb: Geschichte, Gründe, Konzepte</i>	
	Horst Raabe	401
299	<i>Bilingualer Unterricht: Erfolgsmodell und Bildungschance</i>	
	Waltraud Buße	409
304	<i>Die klassischen Sprachlehrmethoden als historisches Fundament des heutigen Fremdsprachenunterrichts</i>	
308	Lienhard Legenhausen	416
	<i>Autonomie und Fremdsprachenunterricht</i>	
	Jörg Roche	422
312	<i>Interkulturelle Kompetenz</i>	
	Sabine de Knop & René Dirven	430
	<i>Was ist eigentlich eine pädagogische Grammatik?</i>	
317	Manfred Erdmenger	434
	<i>Das landeskundliche Curriculum</i>	
321	Norman F. Davies	440
	<i>Die englische Architektur als Zeitspiegel</i>	

Gottfried Keller	444	<i>sprachenunterricht mit Hilfe von standardisierten Erhebungsinstrumenten</i>	
<i>Stereotype im Unterricht:</i>			
<i>Ihre Entstehung, ihre Behandlung</i>		Manfred Pienemann	541
Liesel Hermes	451	<i>Was der Fremdsprachenunterricht von der Spracherwerbsforschung erwarten darf</i>	
<i>Vom Jugendroman</i>			
<i>zur originalen Langprosa</i>		Bernd Spillner	548
Ansgar Nünning & Carola Surkamp	457	<i>Was der Fremdsprachenunterricht von der Fehleranalyse erwarten darf</i>	
<i>Kanonfrage und Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht</i>			
Ingeborg Boltz	463		
<i>Shakespeare audiovisuell:</i>			
<i>Richard III</i>		SACHINDEX	557
Jürgen Donnerstag	470		
<i>Hyperfiktion - was ist das eigentlich?</i>		AUTORENVERZEICHNIS	569

IV. BEDINGUNGSFELDER FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHTS

Ingeborg Christ	475
<i>Europäische Politik für das Lehren und Lernen fremder Sprachen</i>	
Michaela Haller & Bernhard Kettemann	482
<i>Innovationen im schulischen Fremdsprachenunterricht:</i>	
<i>Fallbeispiele und Impulse</i>	
Günter Jacob	489
<i>Fremdsprachenassistent(inn)en:</i>	
<i>Bewährte Methoden und neue Wege</i>	
Konrad Schröder & Elke Hertel	494
<i>Wozu brauchen wir</i>	
<i>Fremdsprachenwettbewerbe?</i>	
Grit Mehlhorn	499
<i>Praktika in der</i>	
<i>Fremdsprachenlehrerausbildung</i>	
Helmut P. Hagge	503
<i>Quo vadis, Referendarausbildung?</i>	
Jürgen Gießing	507
<i>Was hilft bei Nachhilfeunterricht?</i>	
Axel Vielau	511
<i>Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen</i>	
James A. Coleman	516
<i>Fremdsprachen aus der Ferne: die britische Open University</i>	
Udo O.H. Jung	522
<i>Informationsquellen für Fremdsprachenlehrer</i>	
Helmut Schumacher	525
<i>Grundwortschatzlexikografie für den Fremdsprachenunterricht</i>	
Britta Hufeisen	530
<i>Mehrsprachigkeitsdidaktik</i>	
Andreas Helmke et al.	537
<i>Analyse und Bewertung von Fremd-</i>	

INTERKULTURELLE KOMPETENZ

Jörg Roche

Ludwig-Maximilians-Universität München

Interkulturelle Kompetenz ist ein in Mode gekommener Begriff, der gerne in wirtschaftlichen und politischen Kontexten von Globalisierungs- und Integrationszielen verwendet wird. Dieser zuweilen unscharfe Begriff bezeichnet auch Voraussetzung und Produkt pädagogischer Maßnahmen, aber wenig Aufmerksamkeit wird bisher auf den Entwicklungsprozess der Kompetenz gelenkt. Der erfolgreiche Weg zur interkulturellen Kompetenz hängt von den jeweiligen Ausgangsbedingungen der Schüler und Lerner und einer sowohl stimulierenden als auch fördernden Lernumgebung ab. Verfahren, die vor allem auf die Herstellung von kulturellen Kontakten ausgerichtet sind, wie etwa Schüleraustauschprogramme, scheitern oft, weil sie die notwendigen Vermittlungsprozesse zwischen den fremden Kultursystemen (Weltsichten) nicht ausreichend berücksichtigen. Diese Kulturationsprozesse können in verschiedene Phasen unterteilt werden, die mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und zu einem unterschiedlichen

Grad durchlaufen werden. Sie weisen deutliche Parallelen zu den Phasen des Spracherwerbs auf dem Weg zu einer ausgeglichenen Mehrsprachigkeit auf. Die interkulturelle Sprachdidaktik versucht, die beiden sich gegenseitig bedingenden Lernziele interkultureller und kommunikativer Kompetenz in einem kohärenten und wissenschaftlich fundierten System zur Effizienz- und Qualitätssteigerung des Fremdsprachenunterrichts zusammen zu führen.

1. Interkulturelle Kompetenz als politisches Instrument und als Lernwerkzeug

Interkulturelle Kompetenz bezeichnet zum einen eine wichtige, wenn auch wenig spezifizierte Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Kommunizieren, zum anderen das Lernziel von Integrations- und Unterrichtsmaßnahmen, die zu einem besseren Verständnis von interkulturellen Begegnungen führen sollen. Die interkulturelle Kommunikation als Fach wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Interesses ist bisher ein Phänomen weniger Gesellschaften, vorwiegend der industrialisierten Welt. Im Mittelpunkt stehen sozialpolitische und wirtschaftsstrategische Aspekte und Interessen. Streng genommen ist Interkulturalität in diesem Kontext oft von ethnozentrischen Zielen bestimmt. Eine möglichst reibungslose Kommunikation dient schließlich dem wirtschaftlich und politisch Stärkeren bei der Umsetzung seiner Interessen. Sprachliche Kompetenzen verschaffen dabei wesentliche strategische Vorteile, wie sich leicht an der dominanten Position des Englischen in Politik, Wissenschaft und Wirtschaft erkennen lässt. Diese Interessen nutzen vor allem das interkulturelle Training als Werkzeug einer zweckbestimmten Zielsetzung, die sich weitestgehend unreflektiert in die übrigen Globalisierungsbestrebungen einfügt. Man kann also interkulturelle Kompetenz erstens als ein *Globalisierungsinstrument* fassen. In einigen Gesellschaften paart sich diese Zielsetzung mit bestimmten bildungspolitischen Lehrzielsetzungen. Das Lehrziel interkulturelle Kompetenz wird dabei zu einem nach innen gerichteten Mittel der Integration von Arbeitskräften in eine Industriegesellschaft, die einen Bedarf an solchen Arbeitskräften hat und sich interethnische Spannungen nicht leisten kann, weder ökonomisch noch aus Gründen internationaler Öffentlichkeit. Man könnte hier zweitens von interkultureller Kompetenz als einem *Integrationsinstrument* sprechen. In einem dem Multikulturalismus offiziell verschriebenen Land wie Kanada ist das übrige nicht viel anders als in Deutschland, nur sind dort die Kräfte stärker institutionalisiert und politisiert als in Ländern, die sich nicht als Einwanderungsländer verstehen. In zahlreichen Industrieländern

haben interkulturelle Lehrziele im Sinne von Globalisierung und Integration Eingang in Lehrpläne und die Sprachenpolitik gefunden, wenn auch meist recht unreflektiert (zum Thema interkulturelle Pädagogik vgl. Auernheimer 2003; Baumer 2002).

Nur in wenigen Ausnahmen wird darin bisher die interkulturelle Kompetenz als Ergebnis eines hermeneutischen Prozesses und damit als erfolgreiches *Verstehens-* und *Lerninstrument* des Fremdsprachenunterrichts definiert. Die Erforschung dieses Verstehens- und Lerninstrumentes ist das Anliegen der Interkulturellen Hermeneutik und der Interkulturellen Fremdsprachendidaktik. Es soll im Folgenden genauer betrachtet werden, weil es die größte Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht und die Lehrer hat.

2. Kultur

Der Begriff Kultur wird heutzutage im wissenschaftlichen Dialog wie auch im alltäglichen Gebrauch weitläufig und mit verschiedenen Konnotationen verwendet. Meist liegt dabei implizit eine Vorstellung von Kultur zu Grunde, die dem Symbol der Kugel etwa bei Herder entspricht. Demnach sind Kulturen von einander abgrenzbare und abgegrenzte und daher weitgehend geschlossene Systeme. In Begriffen wie Interkultur, kulturelle Identität und Leitkultur (oder gar *ethnic cleansing* und anderen Reinheitsbegriffen) manifestiert sich schließlich dieses oft segregierende Verständnis von Kultur. Eine ganze Reihe von Autorinnen und Autoren hat daher versucht, den Begriff konkreter zu fassen und operationalisierbar zu machen. Als wichtigster Versuch gilt die Erhebung von Kroeber & Kluckhohn (1954), in der circa 300 Definitionen auf eine gemeinsame Basis untersucht wurden, allerdings ohne den erhofften Erfolg.

In weiten Kreisen sozialwissenschaftlicher Forschung hat die Definition von Clifford Geertz allgemeinen Referenzcharakter erreicht, weil sie die Relativität kultureller Symbolik mit ihrer Offenheit, Veränderbarkeit und Prozesshaftigkeit abbilden kann. Dieser Definition zufolge ist Kultur *a[n] historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in a symbolic form by means of which men communicate, perpetuate and develop their knowledge about attitudes towards life* (Geertz 1975: 89).

Von einem dynamischen, binnendifferenzierten und plurizentrischen Kulturbegriff ist das Kulturverständnis des Fremdsprachenunterrichts dagegen in der Regel weit entfernt. Die kognitive Landeskunde als Manifestation eines auf die Ver-

mittlung von Faktenwissen ausgerichteten Verständnis von Kulturkunde beschäftigt sich vor allem mit einfachen typischen und stereotypischen Informationen aus Geografie, Architektur und Geschichte, die meist in ein sozio-ökonomisches Mittelklasseumfeld eingebunden sind. Synchrone und diachrone kulturelle Vielfalt wird nur rudimentär thematisiert. Plurizentrismus in der Landeskunde ist ein vergleichsweise neues Konzept, das etwa in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache noch weitgehend in wenigen Alibikapiteln über Österreich und die Schweiz (in der Regel in dieser Reihenfolge) abgehandelt wird. Im Englischunterricht spielen zwar die USA (und weniger auch andere anglophone Gesellschaften wie Australien, Kanada oder Irland) eine Rolle, aber noch kaum die unterschiedlichen Länder der Dritten Welt, in denen Englisch auch offizielle Landessprache ist. Noch weniger differenziert scheint es mit der Berücksichtigung der unterschiedlichen Kulturen der Frankophonie in Französisch-Lehrwerken zu sein.

Wenn Kultur aber weniger als Sammlung von tradierten und fixierten Artefakten, sondern als symbolisches Bedeutungssystem anzusehen ist, dass sich in veränderbaren Denkweisen, Handlungen und Werten ausdrückt, die zudem viel Raum für individuelle Gestaltung und Interpretation lassen (Binnendifferenzierung), dann verändert sich auch das Konzept der Kulturvermittlung im Unterricht grundlegend (siehe auch Webber 1990: 133).

Porter und Samovar (1994: 12, Übersetzung JR) leiten aus dieser Feststellung sechs Kriterien für die Behandlung von Kultur im Unterricht ab. Diese sind konstitutiv für die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.

- Kultur ist erlernt;
- Kultur ist übertragbar;
- Kultur ist dynamisch;
- Kultur ist selektiv;
- die verschiedenen Facetten von Kultur sind miteinander verbunden;
- Kultur ist ethnozentrisch.

3. Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht

Akzeptiert man diese Parameter von Kulturen, dann ergibt sich daraus ein vielschichtiges und komplex vernetztes Anforderungsprofil für kulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Demnach ist die Vermittlung dieser Kompetenzen eine höchst komplexe und konfliktträchtige Aufgabe, die eine entsprechende Steue-

rungskompetenz (*kritische Kompetenz*) und besondere Verstehenskompetenzen (*hermeneutische Kompetenzen*) verlangt. Wenn Kultur ethnozentrisch ist, dann ist sie nämlich prinzipiell von außen schwer zu verstehen. Es bedarf also verschiedener Mittel, diesen Ethnozentrismus aufzubrechen, um produktive Prozesse der Annäherung an ein Fremdverstehen zu initiieren. Diese Art von interkulturellem Verstehen ist das pädagogische und didaktische Ziel der interkulturellen Sprachdidaktik und ihrem Teilgebiet der inter- oder transkulturellen Landeskunde. Die von ihnen entwickelten Methoden schließen die Behandlung von Fremdperspektiven, besonders den „fremden Blick auf das Eigene“ (Lévi-Strauss), mit ein. Die interkulturelle oder transkulturelle Landeskunde versucht dabei, ein inter-/transkulturell und inter-/transdisziplinär erweitertes Verständnis von Kultur zu entwickeln und in den Sprachunterricht zu integrieren (siehe auch Althaus 1999; Mog & Althaus 1992; Roche 1994, 2001; Roche et al. 1996; Welsch 1995, 1996; Wormer 2004). In diesem erweiterten Verständnis werden insbesondere die Ausgangsbedingungen und Interessen der Lerner berücksichtigt, aber auch die Lerntraditionen und Methoden ihrer Kultur. Es ist also nicht nur auf die Zielkultur gerichtet, sondern vermittelt zwischen Ausgangs- und Zielkultur (hierzu auch Bredella 2002; Rösler 1988; Beers 2001; Goldman-Segall 1998; Kramsch & Andersen 1999; Roche & MacFadyen 2004 zu interkulturellen Aspekten der Nutzung von Medien in der Lehre). Autoren wie Behal-Thompson et al. (1994), Byram & Fleming (1998), Byram & Morgan (1994), Ehlers (1989), Hog et al. (1984 ff.), Hunfeld et al. (2001) Müller-Jacquier (1981, 1990, 1992), Kramsch (2004), Nolden & Kramsch (1996), Roche (2001), Roche & Webber (1995) und Seelye (1985) sind Vertreter einer kontrastiven, expliziten und Sprache integrierenden Behandlung kulturellen Kontaktes als Bedingung für die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Das Verfahren ist kontrastiv, weil es gezielt kulturelle Erscheinungen in Kontakt bringt. Es ist explizit, weil es dabei auch kontroverse und potenziell konfliktuelle Themen und Stereotypisierungen bewusst macht und behandelt. Es integriert Sprache, weil Sprache ein konstitutiver Bestandteil von Kulturen ist und nicht auf strukturelle Elemente reduziert werden kann. Das Verfahren ist darüber hinaus reflexiv und reziprok, weil es nicht unidirektional auf den Erwerb der fremden Sprache und einer Zielkultur gerichtet ist, sondern diese gleichzeitig als Katalysator für das bessere Verstehen des eigenen Be-

zugssystems und der eigenen Sprache verwendet. Somit handelt es sich um ein hermeneutisches, das heißt prozessorientiertes Verfahren, das im Sinne von Gadamer zu einer Horizontverschmelzung führt. Der Begriff transkulturell reflektiert diese Prozessorientierung besser als interkulturell, ist aber bisher noch zu wenig verbreitet.

Der Sensibilisierungsprozess für das Fremd- und Eigenverstehen durchläuft auf dem Weg zur interkulturellen Kompetenz eine Reihe von Entwicklungsphasen, die vom Ethnozentrismus – das heißt der Verleugnung, Abschwächung oder Abwehr von kulturellen Differenzen – über entsprechendes Bewusstwerden und Verstehen, Akzeptanz, Respekt, positive Bewertung und selektive Übernahme zur Anpassung, Assimilation und schließlich zur Integration unterschiedlicher Verhaltensweisen in Form von Bi- oder Multikulturalismus führen (Bennet 1993: 23). Auf der Grundlage von Bennets Modell können diese Phasen folgendermaßen definiert und dargestellt werden:

- Die Verleugnung kultureller Differenzen bedeutet die Unfähigkeit, kulturelle Differenzen nachzuvollziehen. Sie drückt sich durch gutmütiges Stereotypisieren und oberflächliche Toleranzbekundungen aus. Krassen Außenseitern wird dabei unter Umständen aber auch die „Menschlichkeit“ abgesprochen.

- Der Widerstand gegen kulturelle Unterschiede kann als Anerkennung kultureller Unterschiede verstanden werden, die allerdings mit negativen Bewertungen all dessen gekoppelt ist, was als abweichend empfunden wird: Je größer die Unterschiede, desto schlechter die Bewertung. Repräsentativ für diese Phase oder Auffassung ist das dualistische Wir/Die-Denken, das häufig von negativen Stereotypisierungen geprägt ist. Aus evolutionärer Sicht betrachtet, gilt die eigene Kultur als die am weitesten entwickelte. Ausgedrückt wird diese Einstellung zum Beispiel in Äußerungen wie „aber wir haben zuerst .../aber bei uns...“.

- Die Abschwächung von Differenzen umfasst die Anerkennung und das Akzeptieren oberflächlicher kultureller (folkloristischer) Unterschiede bei gleichzeitiger Betonung der Gleichheit aller Menschen. Das Schwergewicht wird auf die Ähnlichkeiten der Menschen und die Gemeinsamkeiten der Grundwerte gelegt. Allerdings wird die Grundlage der Gemeinsamkeiten weitgehend in ethnozentrischen Begriffen definiert.

- Die Akzeptanz kultureller Differenzen umfasst die Anerkennung und das Schätzen von divergierenden Verhaltensweisen und Werten. Unterschiede werden im Sinne kultureller Relativi-

tät als mögliche Lösungen in der Organisation der menschlichen Existenz angesehen. Differenzkategorien werden bewusst weiterentwickelt und bei der Interpretation von kulturellen Phänomenen angewendet.

- In der Anpassungsphase werden kommunikative Fertigkeiten für interkulturelle Kommunikation entwickelt. Einfühlungsvermögen und das Wechseln des Bezugsrahmens werden als effektive Strategien des Verstehens und Verstandenwerdens über kulturelle Grenzen hinweg eingesetzt.

- Die Integration kultureller Differenzen in Bennets Modell betrifft die Internalisierung bikultureller oder multikultureller Bezugsrahmen. Die Definition der eigenen Identität hängt nur lose mit einer bestimmten Kultur zusammen. Vielmehr ergibt sich eine 3. Perspektive, in der das Individuum sich als im Prozess befindlich versteht (Chase & de Silva 1995). Die interkulturelle Kompetenz ist (zumindest in Teilbereichen) ausgeprägt.

Durch verschiedene empirische Verfahren lässt sich dieser Entwicklungsprozess messen, auch wenn es bisher keine allgemein akzeptierten Testmethoden gibt. Fallstudien, Einstellungsmessungen und Rollenspiele können besonders dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn sie in der Lage sind, (graduelle) Verhaltensänderungen festzuhalten.

4. Sprache und Kultur

Da Sprache und Kultur in einem sich gegenseitig bedingenden Verhältnis stehen, können auch bestimmte sprachliche Diagnoseverfahren zur Bestimmung interkultureller Kompetenz dienen. Ausgeglichenere oder additive Mehrsprachigkeit als am weitesten entwickelte Form des Spracherwerbs ist ohne die nötigen interkulturellen Kompetenzen nicht denkbar. Umgekehrt ist auch interkulturelle Kompetenz ohne ein profundes Verständnis der fremden und eigenen Sprachen kaum möglich. Diese Erkenntnis drückt sich in der Schwellenhypothese der Mehrsprachigkeitsforschung aus. Sie besagt, dass für das Erreichen von fortgeschrittener und ausgeglichener Mehrsprachigkeit bestimmte Schwellen erreicht und überschritten werden müssen. Die Interdependenzhypothese geht sogar noch einen Schritt weiter. Sie besagt, dass mit zunehmendem Grad der Sprachbeherrschung die in einer der Sprachen erworbenen Kenntnisse übertragbar sind und darüber hinaus zunehmend positive Effekte auf die allgemeinen kognitiven Fertigkeiten haben. Dieses Konzept von Mehrsprachigkeit entspricht dem hermeneutischen Konzept vom Dritten Ort, der erweiterte

Perspektiven über die Summe der Einzelperspektiven hinaus ermöglicht.

Wenn man von dieser engen Beziehung zwischen Sprache und Kultur ausgeht, dann ergibt sich daraus, dass sich kulturelle Aspekte besonders in den lexikalischen, semantischen, pragmatischen, aber auch syntaktischen und morphologischen Bereichen der Sprache ausdrücken. In der realen Kommunikation interagieren diese Bereiche jedoch, und zwar in sprachspezifisch unterschiedlichen Gewichtungen. Das führt unter anderem zur Ausprägung von Tabubereichen in der Kommunikation und von bestimmten Textsorten und Diskursmustern (vgl. auch Eßer 1997). So kommt es, dass in interkultureller Kommunikation – auch trotz internationaler Standardisierungen und Normierungen – Kontextbezüge, Konnotationen und Ritualisierungen das gegenseitige Verstehen erschweren oder unmöglich machen. Das ist für einzelne Kulturen dokumentiert: in sprachspezifischen und kontrastiven linguistischen Studien, teilweise auch im Bereich der Anthropologie, der Ethnologie und der vergleichenden Kulturforschung (zum Beispiel Senft 1997), im Bereich der interkulturellen Kommunikation (Bausinger 1988; Heringer 2004; Roche 2001; Szalay & Fisher 1987; Vygotskij 1964) und – oft stereotypisierend und trivialisierend – im Bereich des interkulturellen Trainings (Hofstede 1991; Storti 1990; Thomas 2003 und kritisch Hansen 2003). Wie weitgehend selbst elementare Begriffe und Strukturen sich auswirken, veranschaulicht das folgende Beispiel. So lässt sich der grammatisch einfache Slogan der nordamerikanischen Volkswagen Werbung *You are following the leader* – als Aufkleber am Heck von VWs angebracht – zwar strukturell einfach ins Deutsche übersetzen (etwa als „Sie folgen dem Führer/Führenden“), aber nur schwer lexikalisch und pragmatisch angemessen in deutschsprachige Marketingkontexte integrieren, nicht nur wegen der Gründungsgeschichte der Firma. Zu einer funktional angemessenen, das heißt interkulturell adäquaten Übertragung von Sprache gehören zudem auch phonetische, intonatorische und außersprachliche Parameter der Gestik, Mimik und Proxemik. Eine Verletzung entsprechender Konventionen bei der Kommunikation in der Fremdsprache, zum Beispiel durch Übertragung von Intonationsmustern aus der Ausgangssprache der Lerner, abweichende Aussprache, zeitliche Verzögerungen (Pausen) beim Sprecherwechsel, irritierende Gesten und Mimik oder ungewöhnliche Konstellationen der Sprecher zueinander, kann leicht zu Fehlinterpretationen der Sprechintentionen des Gegenübers

führen, die die Kommunikation in Gefahr bringen können (hierzu auch Basso 1990; Roche 2001; Sakamoto & Naotsuka 1982; Scollon & Wong-Scollon 1990; Steiner 1993).

5. Interkulturelle Sprachdidaktik

Während die kommunikative Sprachdidaktik vor allem die authentische Kommunikation in der Zielsprache mit ihrem wichtigsten Lernziel muttersprachliche Kompetenz in den Mittelpunkt stellt und sich konsequenterweise zur Vermittlung der Fertigkeiten und Kompetenzen der Methoden bedient, die in der jeweiligen Zielkultur Standard sind, hat die Erforschung von Lernkulturen, interkultureller Kommunikation, Fremdspracherwerb und Mediennutzung gezeigt, dass die Distanz des Lerners zur fremden Sprache und Kultur durch bildungspolitische Lehrzielsetzungen und eklektische Methoden allein kaum aufgehoben werden kann, sondern eher produktiv beim Sprachenlernen eingesetzt werden sollte (Verstehens- und Lerninstrument). Der interkulturellen Sprachdidaktik geht es daher um die lerntheoretisch begründete, effiziente Nutzung der fremden Perspektive des Lerners mit dem Ziel, ihm zu ermöglichen, zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln zu können. Die damit angestrebte interkulturelle Kompetenz umfasst Fertigkeiten und Wissensgebiete, die immer Sprache integrieren, aber nicht auf sprachliche Strukturen beschränkt sind (hierzu auch Bredella & Delanoy 1999; Hu 1996; Roche 2001; Rösler 1987). Die angestrebten Lernziele und eingesetzten didaktischen Verfahren lassen sich also nicht nur auf Grund zielkultureller Normen bestimmen, sondern sind mit den Bedingungen der Lernerkulturen, also zum Beispiel den Erwerbsgesetzmäßigkeiten und Lerntraditionen, zu vermitteln (zu relevanter Referenzforschung siehe unter anderem Klein 1986; Oksaar 1990; Roche 2005; Strzelczyk 1994; Stutterheim 1986). So ergeben sich unterschiedliche Richt-, Grob- und Feinlernziele, didaktische Ansätze und methodische Verfahren für das Erreichen interkultureller Kompetenzen.

Roche 2001 enthält einen Vorschlag für eine methodische Sequenz zur Umsetzung der festzulegenden Lernziele im Fremdsprachenunterricht, die sowohl hermeneutische als auch pädagogisch-psychologische Aspekte des Spracherwerbs berücksichtigt und sich an dem dargestellten Modell von Bennett orientiert. Vgl. hierzu auch den Vorschlag von Byram et al. (1994: 50) zu einem vierstufigen Modell des interkulturellen Sprachunterrichts und die einschlägigen interkulturell ausgerichteten Lehrwerke für Deutsch

als Fremdsprache, *Sichtwechsel* (Hog et al. 1984 ff.), *Typisch Deutsch?* (Behal-Thompson 1994), *Für- und Widersprüche* (Roche & Webber 1995).

- Die Aktivierungsphase (Vorentlastung) ermöglicht es den Lernern, ihre ersten Reaktionen auf das Thema der Lerneinheit zu formulieren und zu ordnen sowie die Relevanz für sie herzustellen. Die wichtigsten sprachlichen und konzeptuellen Fragen, die bei der Durchführung der Aufgaben eine Rolle spielen könnten, werden bearbeitet, und Hilfen werden zur Verfügung gestellt. Vorwissen wird aktiviert, meist durch Assoziationsübungen.
- Die thematische Differenzierungsphase (in Form eines ersten Haupttextes oder einer Sammlung von kürzeren Texten) gibt eine bestimmte Perspektive zum Thema wieder, die die Ansichten, Meinungen und Einstellungen der Lerner herausfordert oder bestätigt und damit zu weiterer Exploration führt. Das Thema und ein angemessener Behandlungsmodus werden somit gleichzeitig etabliert. Wichtige sprachliche Mittel zur Lösung der anstehenden Aufgaben werden zur Verfügung gestellt. Assoziatives Denken und Vergleichen werden gefordert und gefördert, um so Reflexionen auszulösen und zu ersten Schlussfolgerungen zu führen.
- Die strukturelle Differenzierungsphase (Kontextualisierung/Spezialisierung) stellt verschiedene Hilfsmittel zur Bearbeitung der Aufgaben des Themas zur Verfügung: Informationsquellen, Methoden, Techniken und Strategien für den vertieften Umgang mit dem Thema wie zum Beispiel Grammatik, Wortschatz und Lernstrategien. Auch diese Hilfsmittel werden interkulturell vermittelt, und zwar, soweit möglich, mit thematischem Bezug auf das entsprechende Kapitel. Teile dieses Abschnittes können als „Auszeiten“ arrangiert werden. Stärker strukturierte Formen des Denkens, wie das konzeptuelle (bedeutungsbezogene) und taxonomische (ordnende) Denken, treten dabei in den Vordergrund.
- Die Expansionsphase vervollständigt die thematische Differenzierung in Bezug auf Information, Spezifik und/oder Perspektive. Sie führt eine neue Perspektive ein, um die (inhaltliche) Diskussion auf eine höhere Ebene zu bringen und um die bestehenden Perspektiven der Lerner weiter herauszufordern. Zusätzliche Vergleiche und Reflexionen werden initiiert. Deduktives Denken tritt hierbei in den Vordergrund. Das sprachliche Repertoire wird durch zusätzliche Begriffe und Strukturen verfeinert und entsprechend geübt.
- In der Integrationsphase (Gegenüberstellung) wird das zuvor erreichte Diskussions- und Wis-

sensniveau einer weiteren, auch deutlich kontroversen Perspektive gegenübergestellt, und zwar in der Regel in Form einer anderen Textsorte. Dabei ist darauf zu achten, dass die verschiedenen Perspektiven keine Anforderungen stellen, die über das sprachliche Niveau der Lerner hinausgehen. Allerdings sollen die Lerner auch dazu angehalten werden, die Materialien relativ frei zu benutzen und ihre eigenen Ansichten mit dem entsprechenden Selbstvertrauen und der nötigen sprachlichen Sicherheit zu vertreten. Der Grad des deduktiven Denkens soll dabei erhöht werden.

Die fünf Phasen werden durch zahlreiche Referenzmaterialien, wie Wörterbücher, Grammatiken, Adressen, Internetquellen, weitere Lesetexte etc., ergänzt, die für das selbstständige Lernen jederzeit zugänglich sind. Der Umfang der Phasen ist variabel. Er kann entsprechend den Bedürfnissen der Lerner und der Lehrziele angepasst werden. Alle Phasen basieren auf Bedeutung tragenden Beziehungen. Assoziative Denkformen werden zunehmend durch deduktive ersetzt, je weiter die Lerner in den Phasen fortschreiten. Eine schematische Darstellung des Modells interkulturellen Verstehens im Fremdsprachenunterricht findet sich in Roche (2001: 51). Eine zunächst begrenzte Schnittmenge von (vermeintlichen und auch stereotypen) Gemeinsamkeiten führt – zumindest in Teilbereichen – in hermeneutischen Prozessen zu einer Erweiterung des Verstehenshorizontes und schließlich zu interkultureller Kompetenz.

Diesen Prozess des zunehmenden Verständnisses kann man im Fremdsprachenunterricht besonders durch folgende Maßnahmen in Gang setzen:

- Durch die Thematisierung Kultur übergreifender Ereignisse, etwa die internationale Friedensbewegung, den internationalen Terrorismus oder die internationale Umweltbewegung. (Siehe auch die Lehrwerke *Für- und Widersprüche* und *Sichtwechsel*).
 - Durch die Behandlung universeller Ereignisse oder Texte, wie sie in grundlegenden Dokumenten ihren Ausdruck finden, etwa in Gesetzestexten oder religiösen Texten. (Siehe auch Hall 1959; Brake et al. 1992; Trompenaars 1993).
 - Durch die Konfrontation mit (mehr oder weniger) gegensätzlichen Strukturen in den beteiligten Sprachen und Kulturen, inklusive stereotypischer Vorstellungen. (Siehe auch *Typisch Deutsch?* und *Für- und Widersprüche* sowie Müller-Jacquier 1981).
- Wenn (besonders in englischsprachiger Literatur) von kultureller Kompetenz als fünftem

Bereich neben den Fertigkeiten Lese-Verstehen, Hör-Verstehen, Schreiben und Sprechen die Rede ist, dann meistens im Sinne eines statischen Landeskundewissens. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen berücksichtigt interkulturelle Kompetenzen ebenfalls nur am Rande in den Bereichen soziolinguistische Kompetenz und Mediation. Interkulturelle Kompetenz kann nicht nur im Fortgeschrittenenunterricht oder durch explizite Landeskundebehandlung vermittelt werden. Auch in Formen der frühen Immersion in Horten, Kindergärten und in Schulen sowie mittels verschiedener Methoden der Szenariendidaktik (Hölscher 2003/2004/2005; Piepho 2003) lässt sie sich teilweise spielerisch erreichen. Ihre Umsetzung finden die genannten interkulturellen Lernziele als Lerninstrument neuerdings in verschiedenen Lern- und Lehrplänen, wie dem anschaulichen und leicht umsetzbaren Lehrplan Deutsch als Zweitsprache (2002) und dem hermeneutischen Lehrplan (Hunfeld et al. 2001).

LITERATURVERZEICHNIS

- Althaus, H.-J. (1999). Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. *Info DaF* 26, 25-36.
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Basso, K. (1990). 'To Give up on Words': silence in Western Apache culture. In: Carbaugh, D. (ed.). *Cultural communication and intercultural contact*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 303-320.
- Baumer, T. (2002). *Handbuch interkultureller Kompetenz*. Zürich, Orell Füssli.
- Bausinger, H. (1988). Stereotypie und Wirklichkeit. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 157-170.
- Beers, M. (2001). A media-based approach to developing ethnographic skills for second language teaching and learning. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/beers2.htm>
- Behal-Thompson, H. et al. (1994). *Typisch Deutsch?* München, Langenscheidt.
- Bennet, M. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M. (ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Intercultural Press, pp. 21-71.
- Brake, T. et al. (1992). *Doing business internationally. Unit 2, Module A: What is culture?* Princeton, Princeton Training Press.
- Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen, Narr.
- Bredella, L. & Delanoy, W. (eds.) (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr.
- Byram, M. et al. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. & Fleming, M. (1998) (eds.). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Chase, M. & de Silva, M. (1995). *Pre-departure preparation facilitator's manual*. Vancouver, Intercultural Training and Resource Centre/ British Columbia Centre for International Education/The Canadian Bureau for International Education.
- Ehlers, S. (1989). Sehen lernen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15, 171-197.
- Eßer, R. (1997). „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*“: kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München, iudicium.
- Geertz, C. (1975). *The interpretation of cultures*. London, Hutchinson.
- Goldman-Segall, R. (1998). *Points of viewing children's thinking: A digital ethnographer's journey*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Hall, E. (1959). *The silent language*. New York, Doubleday.
- Hansen, K.P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Frankfurt a.M., Hansen.
- Heringer, J. (2004). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen, Narr.
- Hölscher, P. et al. (2003/2004/2005). *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht*. Teil 1: Vorkurs; Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell – integrativ – interaktiv; Teil 3: Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 interkulturell – integrativ – interaktiv. Oberursel, Finken.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and organizations: software of the mind*. London, McGraw-Hill.
- Hog, M. et al. (1984 ff). *Sichtwechsel*. München, Klett.
- Hu, A. (1996). *Lernen als kulturelles Symbol*. Bochum, Brockmeyer.
- Hunfeld, H. et al. (2001). *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*. Bozen, Autonome Provinz Bozen – Südtirol/Italienisches Schulamt.
- Klein, W. (1986). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein, Athenäum.
- Kramsch, C. & Andersen, R. (1999). Teaching text and context through multimedia. *Language Learning & Technology* 2 (2), 31-42.
- Kramsch, C. (2004). *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Kroeber, A. & Kluckhohn, C. (1954). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York, Random House.

- Lehrplan Deutsch als Zweitsprache* (2002), hg. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München, Maibis.
- Mog, P. & Althaus, H.-J. (eds.) (1992). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin/München, Langenscheidt.
- Müller, B-D. (1990). Wortschatz, interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Didaktik. *Handbuch für Spracharbeit Teil 3*. München, Goethe Institut.
- Müller-Jacquier, B-D. (ed.) (1981). *Konfrontative Semantik*. Weil der Stadt, Narr.
- Müller-Jacquier, B-D. (1992). Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: Krause, B. et al. (eds.). *Präluken*. München, iudicium, pp. 133-156.
- Nolden, T. & Kramsch, C. (1996). Foreign language literacy as (op)positional practice. In: Roche, J. et al. (eds.), pp. 61-73.
- Oksaar, E. (1990). Language contact and culture contact: towards an integrative approach in second language acquisition research. In: Dechert, H. (ed.). *Current trends in European second language acquisition research*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 230-243.
- Piepho, H-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. 'Szenarien' in Theorie und Praxis*. Hannover, Schroedel.
- Porter, R. & Samovar, L. (1994). An introduction to intercultural communication. In: Porter, R. & Samovar, L. (eds.). *Intercultural communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, pp. 4-24.
- Roche, J. (1994). Das Thema Nationalsozialismus in nordamerikanischen DaF-Lehrwerken. Widerstände und Möglichkeiten. In: Warmboldt, J. et al. (eds.). *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München, iudicium, pp. 22-39.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen, Narr.
- Roche, J. (2005). *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Narr / Francke / Attempto.
- Roche, J. & Webber, M. (1995). *Für- und Widersprüche*. New Haven, Yale University Press.
- Roche, J. et al. (eds.) (1996). *Germanics under construction – intercultural and interdisciplinary prospects*. München, iudicium.
- Roche, J. & MacFadyen, L. (eds.) (2004). *Communicating across cultures in cyberspace*. Hamburg, Lit.
- Rösler, D. (1987). Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe. *Zielsprache Deutsch* 1, 23-29.
- Rösler, D. (1988). Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 221-237.
- Sakamoto, N. & Naotsuka, R. (1982). *Polite fictions. Why Japanese and Americans seem rude to each other*. Tokyo, Konseido.
- Scollon, R. & Wong-Scollon, S. (1990). Athabaskan-English interethnic communication. In: Carbaugh, D. (ed.). *Cultural communication and intercultural contact*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 259-286.
- Seelye, N. (1985). *Teaching culture*. Lincolnwood, National Textbook Company.
- Senft, G. (1997). *Referring to space. Studies in Austronesian and Papuan languages*. Oxford, Clarendon Press.
- Steiner, G. (1993). *After Babel. Aspects of language and translation*. Oxford, Oxford University Press.
- Storti, C. (1990). *The art of crossing cultures*. Yarmouth, Intercultural Press.
- Strzelczyk, F. (1994). Spracherwerbstheorie und Interkulturalität: Zwei Kriterien der Lehrwerksanalyse dargestellt an Sprachbrücke 1. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 1, 109-114.
- Stutterheim, C. v. (1986). *Temporalität in der Zweitsprache*. Berlin, de Gruyter.
- Szalay, L. & Fisher, G. (1987). Communication overseas. In: Fiber Luce, L. & Smith, C.E. (eds.). *Toward internationalism*. Boston, Heinle & Heinle, pp. 166-191.
- Thomas, A. (2003). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, A. (ed.). *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen, Hogrefe, pp. 433-480.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. London, Economist Books.
- Vygotskij, L. (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin, Akademie-Verlag.
- Webber, M. (1990). Intercultural stereotypes and the teaching of German. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 2, 132-141.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45 (1), 39-44.
- Welsch, W. (1996). Transculturality – the changing form of cultures today. In: Roche, J. (ed.). *Intercultural studies – a multidisciplinary perspective*. Vancouver, Centre for Intercultural Language Studies, pp. 106-135.
- Wormer, J. (2004). Landeskunde – eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Wormer3.htm>